Należytość pocztowa opłacona ryczałtem

ROK VII. Październik 1931. Nr. 8

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Organ Zarządu Głównego Sekcji Zakładów kształcenia nauczycieli T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

TREŚĆ:

SOMMAIRE:

KRAKÓW
DRUKARNIA ZWIĄZKOWA W KRAKOWIE, UL. MIKOŁAJSKA L. 13.

Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK VII. Październik 1931. Nr. 8.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Organ Zarządu Głównego Sekcji Zakładów kształcenia nauczycieli T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, ULICA STRASZEWSKIEGO 22, II p.

KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji.

II.

Inne innowacje nie sięgają już tak daleko wgłąb, jak wskazana. Dotknęły one n. p. programu szkoły normalnej. Najważniejszą w tym względzie rzeczą jest wprowadzenie do programu drugiej klasy dotąd nie wykładanej tam „socjologji zastosowanej do etyki i wychowania". Jej program szczegółowy wskazuje, że ma ona obejmować socjologję ekonomiczną, domową, polityczną oraz ujęcie religji, sztuki i wiedzy pod kątem socjologicznym. Socjologja ekonomiczna pouczać ma o grupach społecznych, tworzonych dla zadośćuczynienia potrzebom materjalnym jak: korporacje, związki zawodowe, spółdzielnie, dalej o formach produkcji, o jej środkach, t. j. pracy umysłowej i ręcznej, o podziale pracy, o położeniu robotników, o formach wymiany produktów, o cenach, o monopolach, o pieniądzach, o wynagrodzeniu za pracę, o oszczędności, o różnych postaciach własności, o wpływie przemian ekonomicznych na instytucje, obyczaje, ideje, o skutkach moralnych podziału pracy, o solidarności i jej wpływie na wychowanie, a mianowicie o konieczności wychowania ogólnego i zawodowego. Do socjologji „domowej" należą pouczenia o różnych formach rodziny, o małżeństwie i wzajemnych obowiązkach małżonków, rodziców i dzieci, o stosunku rodziny i szkoły. Socjologja polityczna uczy o narodzie, o jedności narodowej, o języku i gwarach, o charakterze narodowym, o patrjotyźmie, o roli szkoły w podtrzymywaniu jedności narodowej i kształceniu patrjotyzmu, uczy dalej o państwie, o jego funkcjach, o dokonującym się rozdziale społeczności religijnej i państwowej, o konstytucji państwa, o prawach jednostki, wolności i jej granicach, o formach rządu, o stosunku władzy wykonawczej i ustawodawczej, o ważności wychowania w ustroju demokratycznym, o władzy sądowej, o stosunkach między narodami, o Lidze Narodów. Wreszcie zamykają się tu pouczenia o pierwotnych formach religji, o religjach późniejszych, o społecznej roli religji, o wpływie środowiska społecznego na twórczość artystyczną

i naukową, o wpływie społeczności na wychowanie, o społecznej roli szkoły.

Zasługuje na uwagę motywacja wprowadzenia do programu szkoły normalnej tej nowej nauki, która widocznie, jak przeczuwali reformatorzy, mimo że jest nauką par excellence francuską, bo we Francji zrodzoną, „przerazi“ dyrektorów i dyrektorki, obowiązanych do wykładania jej w klasach obok pedagogiki i psychologji. Pocieszają więc ich dobrodusznie instrukcje, że jej włączenie do programu to nie żadna rewolucja, bo przecież wielka część programu tej „nowej“ nauki już oddawna była wykładana jako część etyki, a zatem znajdą napewno „w swych notatkach kursowych i w używanych dotąd podręcznikach“ aż nadto materjału, potrzebnego do uczynienia zeń „osnowy“ nowej nauki. Bo też nie chodzi właściwie o nową wiedzę, lecz raczej o ukazanie starych, znanych prawd etycznych w nowem świetle, o „odnowienie tych zagadnień moralnych w oczach seminarzystów“. Ale nie w tem jeszcze — jak przypuszczają reformatorzy — leży sedno ewentualnej nieufności do nowego przedmiotu nauki. Może — sądzą — niektórzy zarzucą socjologji, że wzbudzi ona w młodzieży sceptyzm moralny, skoro ukazując fakty społeczne, a nawet próbując je objektywnie objaśnić, właściwie je tem samem usprawiedliwia, wskazując n. p., że dwa zwyczaje wręcz sprzeczne mogą być przecież jednakowo uświęcone. Na to odpowiadają instrukcje, że jednak socjologja nie ograniczy się i nie może ograniczyć się na samem wyjaśnianiu faktów, ale ona je też ocenia i wartościuje, że zatem nie prowadzi do indyferentyzmu moralnego. Jeszcze zastrzegają się reformatorzy przed ew. zarzutem, że wysuwając na pierwsze miejsce socjologję ekonomiczną, propagują t. zw. materjalizm dziejowy. Zarzut to — powiadają — niesłuszny, po pierwsze dlatego, że nie narzucają wykładającemu tego porządku, lecz zostawiają mu zupełną swobodę, po drugie, że jeśli się przyjmie założenie, iż wszelkie społeczności służą zaspokojeniu potrzeb człowieka, to w tym łańcuchu, grupy ekonomiczne, zaspokajające potrzeby prostsze, muszą się znaleźć przed innemi, zaspokajającemi potrzeby więcej skomplikowane, wyższe. Nareszcie kładą nacisk na konieczność stałego nawiązywania łączności socjologji z pedagogiką i szkołą, boć przecież jest zadaniem szkoły wychowywać jednostki nie dla nich samych, lecz przedewszystkiem dla społeczeństwa, powinni więc seminarzyści ten fakt sobie dobrze uświadomić i utrwalić w umyśle.

Zatrzymałem się dłużej nad tym jednym przedmiotem nauki szkoły normalnej z dwu powodów: raz, że jest on nowością w programie szkoły o poziomie średnim, niespotykaną dotąd nigdzie, po drugie, że ciekawe są komentarze dodane do tej innowacji, które z jednej strony zawierają momenty, zachęcające do prób wprowadzenia nauki socjologji i na naszym gruncie, jeśli nie do seminarjów, to do kursów nauczycielskich, z drugiej strony jednak także zastrzeżenia i wątpliwości, które poddaćby należało wówczas pilnej rozwadze.

Można dodać nawiasem, że dla tej nauki wydali dwa autorowie A. Hesse i A. Gleyze sporej objętości 292-stronicowy podręcznik, p. t. „Notions de sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation“ z przed-

mową prof. Sorbony, Pawła Fauconnet'a (4 wyd. Paris, Alcan 1930, 14 fr.), przystosowany ściśle do nakreślonego powyżej programu, bardzo jasny, interesująco napisany, mogący stanowić pożyteczną lekturę nietylko dla seminarzysty. Dobrem uzupełnieniem tego podręcznika są Wypisy socjologiczne, wydane przez prof. Sorbony, Bouglé'go i dyrektora szkoły normalnej, J. Raffault'a p. t. „Élements de sociologie" (tamże — 30 fr.).

W tem miejscu trzeba zauważyć, że mimo, iż nowo wprowadzona socjologja ma w znacznej mierze pokazywać stare prawdy etyczne w nowem oświetleniu, nie wytrącono z programu szkolnego etyki, przeciwnie, w trzecim roku nauki przeznaczona jest jedna godzina na „ogólne zasady moralności" (oraz wiedzy) i jedna na naukę moralności zawodowej wraz z administracją szkolną. Przyczyna tego, zdawałoby się, nadmiaru nauki moralności leży w braku nauki religji w szkołach francuskich, którą — jak wiadomo — na wszystkich stopniach nauczania zastępuje nauka moralna i obywatelska; nauka ta ma wszędzie charakter racjonalistyczny. Dyrektywy dla szkół powszechnych wyraźnie powiadają, że nauka ta „byłaby bezwartościowa, gdyby nie wyrabiała rozsądku, a wykształcenie tego jest najlepszym środkiem kultury woli". Nie wchodząc w słuszność takiego stanowiska, trzeba stwierdzić, że opinja wewnętrzna i zewnętrzna w tej racjonalistycznej nauce moralnej i obywatelskiej dopatruje się źródła owej „spójności narodowej i nieugiętej woli", jakie zabłysnęły w czasie wojny światowej. Wracając do szkoły normalnej, warto w paru słowach naszkicować program tej nauki „etyki zawodowej". Poza rozumiejącemi się same przez się obowiązkami wobec kolegów, kierownika, władz szkolnych, wobec uczniów i ich rodziców i t. p. spostrzegamy w tym programie nacisk na „kulturę zawodową, na konieczność kontynuowania kształcenia się przez całe życie, bo nauczyciel winien walczyć stale z rutyną, a dążyć do udoskonalenia metod nauki; winien być sumienny w spełnianiu obowiązków; nauczyciel powinien być bezstronny; jako sługa i reprezentant państwa nie może uczyć niczego, coby sprzeciwiało się państwowym zasadom prawnym i moralnym; powinna go cechować konsekwencja w słowie i czynie; nie może życiem swem zaprzeczać naukom, głoszonym wobec uczniów, toż samo w życiu publicznem: „Czyż może być rozdźwięk — czytamy w programie — między nauką, udzielaną w szkole, a opinjami, wyrażanemi poza szkołą?". Trzeba przyznać, że przed wychowankami stawia szkoła wysoki ideał moralny. Ideał narodowy zaś ukazany jest w programie historji; jest to dumny ideał. Nauczyciel historji — tak polecają instrukcje — ma wprawdzie w szkole normalnej uczyć historji powszechnej, ale dzieje ojczyste mają stale jawić się na pierwszym planie, bo — jak czytamy dalej — „historja Francji posiada szczególną wartość wychowawczą; Francja bowiem była po wsze czasy, tak w okresie wojen krzyżowych, jak w dobie Rewolucji, tak za panowania Ludwika XIV, jak w wieku Oświecenia wychowawczynią rodzaju ludzkiego". Tę misję dziejową Francji ukazać uczniom, jest świętym obowiązkiem nauczyciela historji. Ta też nauka, obok nauki obywatelskiej, ma za zadanie zjednoczenia dążeń

francuskich. Bo „szkoły normalne chybiłyby swego najważniejszego obowiązku, gdyby w braku wykształcenia historycznego, natchniętego rzetelnem poczuciem narodowem, uczniowie jej zaczęli służbę nauczycielską bez miłości dla ducha Francji". To wspaniałe, a tak dumne hasło wychowania narodowego wygłosić ma Francja niewątpliwie prawo, prawo większe niż inne narody, które w dziejach politycznych i wojennych, a zwłaszcza w dziejach kultury skromną tylko odegrały rolę, ale że brzmieć ono winno u nas choćby o ton niżej niż we Francji, ale w każdym razie o parę tonów wyżej niż dźwięczy dotychczas — to także rzecz niewątpliwa.

Na marginesie powyższych informacyj o nowym programie szkół normalnych warto rzucić uwagę, która zresztą tak samo odnosić się może i do innych rodzajów niższych i średnich szkół francuskich, że szkoła francuska, aczkolwiek mniej się we Francji słyszy retorycznych wywodów o konieczności spełniania przez szkołę także, a nawet w znacznej mierze, roli wychowawczej, a to państwowo- czy narodowo-wychowawczej, rolę tę spełnia lepiej niż u nas. Nie pragnie ona być instytucją wychowawczą, raczej dba o solidne naukowe przygotowanie swych uczniów, a jednak czy się wertuje programy szkolne francuskie lub podręczniki, czy też wchodzi w mury szkolne i wędruje po klasach i po lekcjach, zaraz rzuca się w oczy specyficzne, wyraźne, francuskie, narodowe oblicze tej szkoły. Czy przypisać to trzeba silnej, wyrazistej kulturze czy konsekwentnemu trzymaniu się tradycji, a ostrożności wobec nowych, zwłaszcza obcych prądów, czy daniu przewagi w programie szkół językowi francuskiemu, dbałości o ten przedmiot i dobrym, choć, zdawałoby się, staroświeckim metodom w jego nauczaniu, czy wreszcie tej bądź co bądź mocno po francusku zabarwionej nauce moralnej i jeszcze wyrazistsze narodowe piętno noszącej nauce obywatelskiej — trudno powiedzieć, dość że to zjawisko występuje silnie i wyraźnie. Być też może, że przyczyna leży w tej właściwej Francuzom skłonności do syntezy, do syntetycznego, filozoficznego ogarniania i zabarwiania wszelkich zjawisk życia i ducha. Skłonność ta wyciska piętno i na nauce szkolnej; charakterystyczne jest n. p. zalecenie w instrukcjach profesorowi nauk przyrodniczych, by czasami starał się w zespole faktów, zdobytych obserwacją lub eksperymentem, ukazywać „filozofję czyli ideę naczelną". Tę rolę „syntetyzowania" spełnia w szkole francuskiej nauka moralna, która — trzeba to przyznać — zadaniu temu podołać może snadniej niż nauka religji; ona, według oficjalnego orzeczenia, „jest przeznaczona na to, by wszelkie przedmioty nauki udoskonalić, spoić ze sobą, podnieść i uszlachetnić".

Po tej małej dygresji trzeba jeszcze rzucić kilka chaotycznych uwag o unowocześnieniu w roku 1920 różnych szczegółów programu szkół normalnych. A więc: szersze i nawet dość szerokie uwzględnienie pierwiastka regjonalnego w różnych przedmiotach tak humanistycznych, jak realnych. W historji, dzieje okolicy mają doznać szczególnej opieki, albowiem — zacytujemy tu słowa instrukcyj — „przez pewne naturalne złudzenie zdaje nam się, że przeszłość kraju, który mamy przed oczyma, jeszcze jakby trwa; historja lokalna ma ten przywilej, że jest żyjąca".

W geografji regjon służyć winien za teren, umożliwiający jakby praktyczne zastosowanie ogólnych wiadomości, zdobytych poprzednio. Tu też wyjaśnia się, co należy przez regjon rozumieć: ani to departament ani dawna prowincja, ani okręg szkolny, lecz regjon „naturalny", określony kryterjami przyrodniczemi oraz ekonomicznemi. Do tych uwag dołącza się słuszną przestrogę, że jednak nie należy nigdy w nauczaniu spuszczać z oczu węzłów, które łączą regjon z resztą Francji. W nauce przyrody, a podobnie i w nauce rolnictwa również uwzględniać należy właściwości regjonalne, a więc pouczać przedewszystkiem o roślinach, zwierzętach, kruszcach, które w danej okolicy się znajdują, tudzież dawać wskazówki stosowne do tego rodzaju uprawy roli, jaka jest tam stosowana. Tu można dodać nawiasową uwagę, że przy nauczaniu tych przedmiotów realistycznych jak przyroda, rolnictwo, fizyka z chemją każą ministerjalne instrukcje kłaść nacisk na praktyczną stronę nauki.

Drugą ważną nowością jest uaktywnienie metod nauczania w szkole normalnej; słabiej przebija się to dążenie w zakresie przedmiotów humanistycznych, n. p. wymaganiem w nauce psychologji, by się opierać na obserwacji i eksperymencie, w języku ojczystym postulatem prowadzenia przedewszystkiem lektury utworów, aby uczeń docierał do nich wprost, bez pośrednictwa podręcznika czy komentarza, żądaniem obfitej lektury domowej („bibljoteka" powinna się stać w szkole normalnej płonącem ogniskiem studjów literackich"), samodzielności przy kompozycjach; w nauce języków obcych wymaganiem metody poglądowej i aktywnej; w historji radą, by z uczniami, jako wstęp do lekcyj właściwych czytywać źródła historyczne, dokumenty. Silniej występuje ta tendencja do wyjścia ze starych metod w zakresie przedmiotów wiedzy ścisłej: w programie historji naturalnej — powiada się — „najzupełniej zrealizowano ideał, do któregobyśmy chcieli dojść w nauczaniu szkół normalnych". Tu uczniowie z dotychczasowej roli obkuwaczy podręczników lub co najwyżej z roli biernych obserwatorów, przeprowadzanych przez nauczyciela manipulacyj, przejść mają do roli czynnej: laboratorjum, wycieczka, sama przyroda — oto na przyszłość teren pracy szkolnej, a eksperyment — główny czynnik nauki. Toż samo w fizyce i chemji: naprzód obserwacja i doświadczenie, potem formułowanie wniosków i praw. A zawsze na pierwszym planie stawiać należy praktyczny interes: możność zastosowania nabytej wiedzy w rolnictwie czy w przemyśle, aby wychowankowie seminarjów mieli żywe czucie dla potrzeb i możliwości produkcji tej okolicy, gdzie im pracować wypadnie i mogli jej mieszkańcom służyć dobrą radą, a nawet być pionierami postępu w tych dziedzinach. Przecież w r. 1918 wielki pedagog i współtwórca tych reform szkolnych, Lapie, w artykule, ogłoszonym w „Revue Pédagogique" wyraźnie stawiał postulat, by szkoły normalne, „regjonalne" poza przygotowaniem pedagogicznem, stanowiącem ich główne zadanie, dawały wychowankom także przygotowanie zawodowe, zwłaszcza rolnicze, właśnie przystosowane do regjonalnych potrzeb. W tym celu nawet nauczyciele seminarjów mieli otrzymywać wykształcenie na „regjonalnych" uniwersytetach n. p. w Rennes i Tuluzie. Tu, mówiąc o tem unowocześnieniu metod w przedmiotach

realistycznych, trzeba zauważyć, że świat pedagogiczny francuski — jak o tem jeszcze później będzie mowa — tę właśnie reformę odczuł jako największy, a przynajmniej najwyraźniej występujący postęp na terenie szkoły normalnej.

Reforma dotknęła też strony wychowawczej seminarjum, zmieniając regulamin wewnętrzny internatu. Dawny regulamin dla internistów, a byli nimi z reguły wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice, był surowy, nawet rygorystyczny, szczególnie w stosunku do seminarzystek. Seminarzyści musieli być umundurowani, mogli wychodzić na zewnątrz tylko w niedzielę, seminarzystki nawet prowadzone były na przechadzkę przez nauczycielkę, a na żądanie rodziców również pod nadzorem nauczycielki szły na nabożeństwo do kościoła. W r. 1920 te ostre przepisy zniesiono i nadano im wogóle zabarwienie liberalne; położono mianowicie nacisk na samorządzenie się, wypowiedziano słuszne i rozumne zdanie: skoro nauczycielom „już nazajutrz przypadnie zadanie kierowania postępowaniem innych, musi ustać prowadzenie ich na pasku, lecz przeciwnie muszą oni przywykać do kierowania własnem postępowaniem". Ale ta swoboda — dodają zaraz skwapliwie instrukcje — to nie jest jeszcze anarchja; będzie bowiem obowiązkiem seminarzystów przestrzegać wewnętrznej karności, dobrego zachowania się i wdzięku w postępowaniu z ludźmi.

Tak wyglądają w ogólnych zarysach zmiany i reformy, które dekret ministerjalny wprowadził w r. 1920 do ustroju wychowawczego i naukowego seminarjów francuskich. Są to zmiany, które wprawdzie — jak podniosłem na początku — nie były zbyt radykalne, nie zmieniały bowiem zasadniczo struktury dawnej, ani nawet dawnego programu naukowego, ale bądź co bądź starały się napełnić szkoły nowym duchem i wprowadzić do nich nowoczesne metody nauczania. W uwagach ogólnych o programie naukowym, pomieszczonych w instrukcjach, tak reasumuje się reformę: 1) wykształcenie książkowe zejdzie na plan drugi; uczniowie nie ograniczą się do lektury książek, lecz „czytać będą w księdze natury"; „trzeba uczniów postawić wprost bezpośrednio w obliczu rzeczywistości, albo dokumentów z pierwszej ręki; wykład i książka winny służyć jedynie do rekapitulacji stwierdzeń, poczynionych bezpośrednio przez uczniów". Ale nietylko biernie obserwować będą przyrodę. Wywołają zjawiska, które należy poznać. A w ten sposób — jak z nadmiernym może entuzjazmem się o tem mówi — „nie wystarczy powiedzieć o metodzie nauczania w szkole normalnej, że to jest metoda aktywna; to jest sama akcja (działanie)". Po 2) nauka ma mieć charakter praktyczny, przystosowany do życia i jego warunków; stąd nauczyciele mają swobodę kształtowania planu, stosownie do okoliczności, stosownie do warunków lokalnych: „w departamentach rolniczych położy się nacisk na te partje w naukach ścisłych, które przedstawiają wartość dla rolnictwa, w departamentach, gdzie przewagę ma przemysł, na te, które mogą mieć zastosowanie w przemyśle". Po 3) jak ubocznie wynika z tego, co powiedziano w punkcie drugim, zostawia się nauczycielom dużą swobodę w wyborze materjału nauko-

wego; podkreśla się to zresztą wielokrotnie w uwagach, dołączonych do programu poszczególnych przedmiotów n. p. przy języku ojczystym wyraźnie się mówi, że lista utworów podana jest tylko tytułem informacji; przy historji można pominąć niektóre rozdziały; toż samo przy innych przedmiotach.

Tak wyglądają oficjalne postulaty i desyderaty. Czy rzeczywistość odpowiada tym pragnieniom władz szkolnych? Czy rzeczywiście duch nowy w seminarjach zapanował, czy nowe metody zagościły, czy zjawił się pęd do eksperymentowania, doświadczania, wypróbowania najnowszych zdobyczy wiedzy pedagogicznej? Jak dotąd, zdaje się, nie! Nie spostrzegłem osobiście tej nowoczesności, zwiedzając przez dwa dni męską szkołę normalną w Paryżu przy ul. Molitor. Lekcje pedagogiki, udzielane przez dyrektora, miłego i kulturalnego staruszka, prowadzone bardzo inteligentnie metodą napół erotematyczną, napół wykładową, w sposób umiarkowanie heurystyczny, nie wybijały się jednak niczem osobliwem, były to lekcje t. zw. solidne, pewne, ale dalekie od poszukiwania nowych dróg, robienia, choćby nieudałych eksperymentów. Lekcje literatury francuskiej też niczem niezwykłem się nie wyróżniały; ich treścią była t. zw. „lecture expliquée" w klasie II Moliera „Bourgeois gentilhomme", w III poematu Wiktora Hugo „Booz endormi". Były to lekcje prowadzone wypróbowaną metodą drobiazgowej nieraz analizy literackiej i stylistycznej, jakich dziesiątki bliźniaczo do siebie podobne widzi się i w liceach francuskich. Na ich dobro wspomnieć tylko trzeba, że w porównaniu z tamtemi, nauczyciele w szkole normalnej więcej powoływali uczniów do współpracy; tam bowiem w liceach widziało się nieraz, szczególnie w najwyższych klasach, lekcje niewiele różniące się sposobem i poziomem od wykładów na uniwersytecie. Coprawda i w tej paryskiej „école normale" niemile mnie na jednej lekcji literatury francuskiej uderzył jakiś ironiczny ton i sposób mówienia nauczyciela; przebijało się w nim jakby poczucie wyższości w stosunku do tych, ograniczonych głów uczniowskich, których obuczanie przypadło. niestety, w udziale temu profesorowi, stworzonemu przecież dla rzeczy wyższych, dla inteligentniejszych zajęć! Temu rozminięciu się z wyższem powołaniem dał zresztą ów profesor niedwuznaczny wyraz w rozmowie po lekcji. Ale na podstawie tych moich wrażeń, którym tu daję przelotny wyraz, wrażeń pobieżnych i skąpych, może wypowiadam błędną i niesprawiedliwą ocenę tej rzeczywistości szkolnej. Dlatego niech za mnie powie o niej Francuz, profesor żeńskiej szkoły normalnej, E. Flayol, który zdał krótko sprawę z nowej postaci seminarjum francuskiego na łamach jednego z perjodycznych pism pedagogicznych francuskich. Opinja jego tem bardziej zasługuje na uwagę, że została pomieszczona w nrze 49 „specjalnym francuskim" z lipca-sierpnia 1929 r., pisma „Pour l'ère nouvelle", które jest, jak wiadomo, organem francuskiej grupy międzynarodowej „ligi nowego wychowania", a więc organem, który najchętniejby zarejestrował każde nowoczesne pedagogiczne poczynanie francuskie. Tymczasem autor z radością stwierdza tylko unowocześnienie metod w zakresie przedmiotów „ścisłych" oraz próby samorządu w internatach. Ale przyznaje jedno-

cześnie, że obok tego, szczególnie w zakresie przedmiotów humanistycznych, kwitnie po staremu metoda wykładowa, zadawania z podręczników itp.; wręcz nawet z żalem oświadcza, że śmiałe inowacje nowych planów i instrukcyj nie mogą wejść w życie wskutek „ducha rutyny, niepojętności lub trwożliwości przeważnej części kierowników i gron nauczycielskich" szkół normalnych. Ten sąd tak niedawny, a wcale ostry rzuca, zdaje mi się, dość charakterystyczne światło na stan współczesnego seminarjum francuskiego, które mimo pewnych dążeń, o których później jeszcze będzie mowa, jest bądź co bądź, głównym do dziś zakładem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Dr Stanisław Tync (Toruń).

Uwagi o konferencjach polekcyjnych.

Dyskutujący na temat hospitowanej lekcji — mowa tu zarówno o uczniach zakładów kształcenia nauczycieli, jak i samych nauczycielach szkół średnich i powszechnych, którzy na różnych zjazdach są świadkami lekcyj — popełniają najczęściej jeden poważny błąd: oto osią, około której toczy się dyskusja, jest nauczyciel, prowadzący lekcję, a nie jego uczniowie.

Mówi się wtedy zwykle dużo o toku lekcyjnym, środkach, jakich nauczyciel użył, a więc o jego metodzie i pomocach naukowych, o postawie nauczyciela i jego stosunku do uczniów, rzadziej już o zainteresowaniu uczniowskich stosunków do tematu lekcji, a już bardzo rzadko o celu lekcji: czy mianowicie został on osiągnięty, a w szczególności czy w takim stopniu, jak to sobie nauczyciel planował.

A przecież jestto chyba najważniejsze: można mieć tok lekcyjny niedość zgrabny i płynny (jeśli tak można powiedzieć) można popełnić pewne uchybienia w metodzie (np. za dużo samemu mówić), można np. zebrać za mało obrazów do lekcji przyrody, ale cel lekcji trzeba osiągnąć. Od niego też, naszem zdaniem winno zaczynać się dyskusje nad lekcją, a dopiero potem trzeba mówić o drogach do niego wiodących, dawać projekty innych lub krótszych dróg itd.

Po zjawisku, które zaobserwowałem w bardzo wielu wypadkach jest to właśnie symptomatycznem dla naszych przełomowych czasów, w których powoli dziecko zaczyna swe prawa wśród starszych zdobywać.

Ono nam też wskazuje, że silnie u nas tkwi jeszcze to przekonanie, iż nauczyciel jest najważniejszą osobą w klasie, on plan lekcji układa i stara się go wszelkiemi siłami według swego rozumowania przeprowadzić, on więc też winien być tem centrum, dokoła którego winna się toczyć dyskusja po lekcji przez niego poprowadzonej.

Na jedno jeszcze wskazuje nam to zjawisko: na zbyt wielki nacisk, jaki dziś kładziemy na metody. Przecież wielka część naszej współczesnej pedagogiki, to rozważanie o metodzie i dydaktyce poszczególnych

przedmiotów, która ma bardzo bogatą literaturę, a nauczyciele najchętniej jeżdżą na kursy wakacyjne: metodyczne.

Dlatego po hospitowanej lekcji przedewszystkiem o metodzie nauczyciela się mówi, ją się drobiazgowo analizuje i nierzadko składa się uznanie prowadzącemu lekcję, gdy zamiast krótką drogą dążyć do celu, dąży do niego zawiłemi drogami, bo to niby oryginalna metoda. Widziałem bardzo wiele takich „sztuczek metodycznych", do których nauczyciel przykładał wielką wagę, gdy bez nich można się było zupełnie obejść.

Sądzę, że z takiego założenia wypływa, iż nauczyciele metodyki hospitują z uczniami lekcje, które nie mają ciągłości. Nic więc też dziwnego, że ci ostatni nie mogą powiedzieć, czy cel lekcji został osiągnięty, to znaczy, czy uczniowie nauczyli się tego, co sobie zakładał nauczyciel, bo to da się skonstatować dopiero na lekcji następnej, kiedy uczniowie w międzyczasie przemyślą i utrwalą sobie w domu to, co im zostało w takiej, czy innej formie poprzednio podane, boć „zadawanie" do domu ma przecież umotywowany sens.

Do tego trzeba jeszcze dodać, że to zwracanie uwagi na cel lekcji wymaga, aby uczniowie prowadzili nie pewną oderwaną lekcję i konspekt nietylko do niej przygotowali, ale by mieli dwie lekcje kolejne z danego przedmiotu, bo naprawdę dopiero na tej drugiej (czy dalszej nawet) można sprawdzić, czy uczniowie istotnie czegoś się nauczyli; wartość bowiem przyswojonego materjału mierzy się sprawnością w zastosowaniu go do nowych problemów.

Mgr. Józef Sykulski (Cieszyn).

Język polski w seminarjach nauczycielskich.

I.

Luźne uwagi o programie języka polskiego.

Ostatni Zjazd Polonistyczny w Krakowie obradował pod znamiennem hasłem: „Jak uczyć czytać, mówić i pisać po polsku"?

W związku z tem, niezmiernie ważnem zagadnieniem sposobów i metod nauczania, które, o ile sądzić z dotychczasowych wyników, zawiodły pokładane w nich nadzieje, wyłonił się z natury rzeczy zamach na konstrukcję Programu w przeświadczeniu, że jedną z licznych i różnorodnych zresztą przyczyn tego smutnego zjawiska (niskiego poziomu wiadomości uczniów w zakresie elementarnych niekiedy wymagań szkoły i życia) jest też i może niezupełnie szczęśliwie i trafnie w wielu miejscach rozłożony wybór lektury i chronologiczne jej ujęcie.

Z tego powodu wielu referentów zjazdu, szukając przyczyn zła i odpowiednich środków zaradczych, wejrzało bliżej w dziedzinę programu objętej lektury i domagało się przestawienia, a nawet usunięcia niektórych utworów, nienadających się do tego celu z różnych względów i powodów.

Mówiono przeważnie o gimnazjach, ale skoro ta sprawa stała się aktualną w tych zakładach naukowych, nierównie ważną i pożądaną musi się okazać w seminarjach nauczycielskich.

Po gruntownej rozwadze i kilkuletniem doświadczeniu pragnąłbym poruszyć tutaj parę koniecznych zmian w programie i wskazać na niektóre trudności w jego realizacji.

Powszechnie zgodzono się dzisiaj na to, że lektura „Trylogji" Sienkiewicza jest zbyt trudną na średnim stopniu nauczania, wobec czego należałoby ją przesunąć z I-go kursu na kurs II-gi, gdzie młodzież do czytania podobnej lektury jest już przygotowana. Ściślej mówiąc, ma się tu na myśli pierwszą część „Trylogji", tj. „Ogniem i mieczem", gdyż następne dwie powieści nie posiadają tych walorów wychowawczych, co pierwsza, a pod względem artystycznym przedstawiają się bez porównania słabiej, zwłaszcza „Pan Wołodyjowski".

W seminarjach, gdzie materjał uczniowski jest dość słaby, o słabych zdolnościach i niezwykle ubogiej kulturze słownej; lektura „Ogniem i mieczem" (na I kursie!) jest niesłychanie ciężka i utrudniona, na dobitek brakiem odpowiedniej ilości egzemplarzy, wskutem czego lektura toczy się bardzo wolnem tempem, książka idzie kolejno z rąk do rąk i dopiero w drugiem półroczu można mówić o rozbiorze treści, ale więcej ponadto o niczem!

Warto i trzeba nawet przy tej sposobności powiedzieć głośno, że wielu autorów i wiele dzieł, objętych Programem jest dziś zarówno dla nauczyciela (na prowincji!), jakoteż i młodzieży, niedostępnych z tej prostej przyczyny, że ich niema na półkach księgarskich.

Z wielką krzywdą dla znajomości literatury polskiej zapomniano o polskim Kiplingu, może nawet głębszym w ujęciu psychologji zwierzęcia od późniejszego i szczęśliwszego odeń pisarza angielskiego. Zapodziały się gdzieś jego przepiękne, oryginalne i swojskie zarazem nowele pod nagłówkiem: „Wilk, psy i ludzie", a już białym krukiem jest jego bodaj najcudowniejszy w prozie opis puszczy w naszej literaturze.

Z działu lektury obowiązkowej daje się również odczuć dotkliwie brak rozprawy Gostomskiego pt.: „Arcydzieło poezji polskiej — Pan Tadeusz".

Z lektury uzupełniającej niedostępne są między innemi następujące utwory i dzieła: Gloger „Rok polski", Kraszewski „Dwa światy", Lelewel „Nowosilcow w Wilnie", niektóre tomy wydawnictwa „Sto lat myśli polskiej" z artykułami o Mickiewiczu i Krasińskim.

Nadomiar złego, krakowska Bibljoteka Narodowa, warszawska Wielka Bibljoteka milczą zawzięcie i od dłuższego czasu, nie wydały tak cennych dla nauki i na długo naprzód zapowiedzianych dzieł z komentarzami.

W tym kierunku przydałaby się inicjatywa Min. W. R. i O. P.

Wreszcie ostatnia sprawa. Ze względu na niski poziom umysłowy uczniów II kursu, proponuję przesunięcie popularno-narodowej rozprawki Chrzanowskiego: „Za co powinniśmy kochać Pana Tadeusza" na kurs IV-ty. Tu bowiem, przy systematycznem ujęciu twórczości Mickiewicza wogóle, a „Pana Tadeusza" w szczególności, lektura tej nieocenionej broszury jest bardziej na miejscu, gdyż pozwala wniknąć głębiej w istotę i znaczenie największego arcydzieła literatury polskiej, co ze względu na „Zarazę w Grenadzie" i zręczne wypady Boy'a, nie będzie bez odpowiedniego pożytku i przeciwdziałania.

Równocześnie w związku z zakończeniem lektury Mickiewicza na IV kursie, należałoby tu raczej umieścić „Latarnika" Sienkiewicza (z II kursu), gdyż jest on jakby uwieńczeniem całej pracy polonisty i tak umieszczony, stanowiłby coś w rodzaju apoteozy największego poety polskiego.

Juljan Szpunar (Leszno).

II.

Nieco o ortografji.

W żadnej może szkole średniej nie jest kwestja ortograficznego pisania tak ważną i żywotną, jak właśnie w seminarjach nauczycielskich. Wypływa to już z samego przeznaczenia seminarjum, jako zakładu kształcenia nauczycieli. Nie kto inny bowiem, tylko nauczyciel szkoły powszechnej, pierwszy przyswaja dzieciom zasady poprawnego pisania. Jeśli więc przy wstępnych egzaninach do seminarjów konstatujemy, że zgłaszająca się młodzież pisze nieortograficznie, to stwierdzić musimy, że wina leży po stronie tych, których z seminarjów rok rocznie wypuszczamy, a którzy nie zdołali wpoić w powierzone im dzieci zasad ortograficznego pisania, może i dlatego, że sami ortograficznie nie piszą. A więc wina leży także i po naszej stronie. Nie umieliśmy ich nauczyć pisać według zasad ortografji. Wina tkwi w nas, polonistach seminarjalnych i tylko w nas. Niestety dzisiaj jeszcze wszelkie zagadnienia ortograficzne uważane są po największej części tak przez nauczyciela jak i ucznia za coś, o czem się nawet myśleć nie chce. Pierwszy uważa ortografję za jedną z plag egipskich (poprawa zadań), drugi za pretekst do postawienia mu stopnia niedostatecznego, mimo zadowalających odpowiedzi, a nawet zainteresowania się przedmiotem. Skutek takiego ustosunkowania się wiadomy: obustronne rozgoryczenie. Przyczyna? Zdaniem mojem tkwi ona właśnie w niewłaściwem ustosunkowaniu się nauczyciela do wymienionego zagadnienia. Tu bowiem, podobnie jak przy jakiemkolwiek zagadnieniu literackiem, czy gramatycznem, decydującym jest osobisty stosunek uczącego do przedmiotu i tem samem odpowiednie ujęcie zagadnienia. Jakże bowiem, po największej części wygląda dziś jeszcze nauka ortografji w seminarjach nauczycielskich i na czem ona polega? Najczęściej na podkreśleniu w zadaniu błędów ortograficznych, które uczeń poprawi należycie lub nie, zawsze jednak z niechęcią, dalej na urządzaniu co pewien czas dyktatów, znienawidzonych powszechnie przez uczniów, jako tak zwaną

„pułapkę ortograficzną“. Ucząc w ten sposób ortografji, nigdy nie nauczymy naszych wychowanków pisać poprawnie, a podręcznik pisowni będzie nie przyjacielem, ale wrogiem młodzieży szkolnej, która będzie go uważała i uważa za źródło swych niepowodzeń ortograficznych.

A przecież rola nauczyciela, jak zawsze, tak i w tym wypadku, nie polega na zniechęcaniu uczniów, ale zachęcaniu ich do przedmiotu. I w tem właśnie tkwi sedno sprawy. Nauczyciel-polonista musi umieć rozbudzić w uczniach ambicję ortograficznego pisania w języku ojczystym. Błędów ortograficznych musi się uczeń wystrzegać nie pod groźbą stopnia niedostatecznego, ale przez wstyd. Powie ktoś, że trudno o takie właśnie rozwiązanie problemu, zwłaszcza w klasie, liczącej do 40 lub więcej uczniów. Trudność tylko fikcyjna. Każdy uczeń posiada pewną dozę ambicji, o ile się jej tylko w nim nie zabije. Łatwo w nim więc wywołać chęć jak najpoprawniejszego pisania, a w klasie nawet chęć rywalizacji. Ale prócz tego trzeba jeszcze uczniowi wskazać sposób, w jaki mógłby osiągnąć maximum ortograficznej sprawności pisania. Sposobem pierwszym jest wyzyskanie wszystkich, znanych uczniom wiadomości z zakresu gramatyki opisowej, szczególnie zaś głosowni opisowej i funkcjonalnej. Drugim jest słownik ortograficzny, który uczeń powinień uważać za swoje „vademecum“ ortograficzne, a nie za zbiór suchych formułek i litanję wyrazów.

Odnośnie do słownika ortograficznego, wyłania się kwestja sporna: pozwolić, czy nie pozwolić na używanie pisowni podczas zadań klasowych? Jedni, zapewne powiedzą: nie, gdyż uczeń nigdy nie nauczy się pisać poprawnie bez pomocy słownika ortograficznego. Inni, do których i ja się przyłączam, powiedzą: tak. Cóż bowiem gorsze: czy to, że uczeń w wypadku wątpliwym zajrzy do pisowni i błędu nie zrobi, czy gdy napisze zdanie z ortograficznemi błędami, którychby się oduczył przez używanie pisowni, zwłaszcza, gdy jest wzrokowcem, typem wśród dzieci niezmiernie częstym. A czy z pośród nas nauczycieli-polonistów niema przypadkiem takich, którzy używają pisowni? Pozwólmy młodzieży używać pisowni przy „klasówkach“, więcej nawet: zachęcajmy uczniów i przyzwyczajajmy ich do posługiwania się pisownią w wypadkach wątpliwych. Gdy więc uczynimy ortografję w szkole kwestją ambicji ucznia i wskażemy mu sposoby ortograficznego pisania, przestanie ona być dla nas plagą, a dla uczniów zmorą duszącą ich we śnie i przysłowiową „piłą“. *J. M.* (Kraków).

Echa.

Katolickie szkolnictwo wolne we Francji.

(Z okazji stulecia francuskiej szkoły wolnej).

Sprawa szkolnictwa, innemi słowy stosunek rodziny, Kościoła i państwa do wychowania dziecka, należy do żywotnych zagadnień życia religijno-społecznego, gdyż to jest walka o duszę dziecka i równocześnie o ducha narodu.

Porewolucyjna Francja, wysuwając hasło Dantona: „dzieci należą do republiki, zanim zaczęły należeć do rodziców", upaństwowiła szkolnictwo i wykorzystała ten monopol szkolny dla interesów li tylko państwa. Przeciwko temu monopolowi państwowemu wystąpiło katolickie społeczeństwo francuskie, widząc jak młodzież w szkołach państwowych traci wiarę i popada w sceptyzm. Dnia 7 maja 1831 roku została założona przez Lacordaire'a Montalemberta i Couet'a pierwsza katolicka szkoła t. zw. „szkoła wolna", której z zapałem bronił przez 20 lat oddany przyjaciel Polski, Montalembert. Ta jego zażarta kampanja, w której ostrzegał przed areligijnem wychowaniem młodzieży, została uwieńczona sukcesem, gdyż w r. 1850 na mocy prawa Falloux, znoszącego monopol szkolny i zaprowadzającego wolność nauczania w szkołach elementarnych i średnich, katolicy wywalczyli sobie prawo do „szkoły wolnej". Rozwój szkół katolickich i kongregacyjnych zaniepokoił wrogów, którzy od 1875 r. zaczynają napadać na wychowanie religijne w szkole państwowej. Juljusz Ferry, główny twórca dzisiejszej „szkoły świeckiej", którego celem życia było — jak sam wyraził się — „zorganizowanie ludzkości bez Boga", usunął w 1881 r. naukę religji ze szkoły. (W czerwcu b. r. „szkoła świecka" obchodziła jubileusz 50-lecia i 100-lecie urodzin Jul. Ferry'ego — por. artykuł „Głosu Narodu" Nr. 167). Walka trwa dalej i w latach 1901 — 1903 za ministra Combes'a zamknięto szkoły kongregacyjne. Wreszcie rok 1904 zaczyna ostateczny rozdział Kościoła od państwa, kompletne usunięcie nauki religji ze szkół państwowych oraz szykanowanie szkół wolnych ze względu na ich kierunek religijny i moralny.

Katolicy, widząc smutne owoce tej walki w postaci dechrystjanizacji szerokich mas, wytężyli swoją akcję katolicką przedewszystkiem w kierunku organizowania szkół wolnych, nauki katechizmu po kościołach, oraz nawet w kierunku zakładania swoich wyższych uczelni naukowych (Uniwersytety prywatne, katolickie, w Paryżu, Lyonie, Lille, Tuluzie i Angers). Ma się rozumieć, że jak w każdej innej dziedzinie, tak i tutaj rasowa potrzeba jasności myśli i konsekwencji ułatwiła im osiągnięcie świetnych wyników przez koncentrację sił w F. N. C. (Fédération National Catholique). Ta naczelna liga katolicka skupia przeszło 3 miljony „świeckich apostołów", wydyscyplinowanych, wiernych wskazówkom Ojca św., pracujących intenzywnie w licznych sekcjach i z ufnością i z dumą spoglądających na owoc swej żmudnej pracy. F. N. C. ma związki, które dbają o rozwój szkolnictwa wolnego, względnie pilnują neutralności szkolnictwa publicznego. W rzeczywistości ta ogłoszona przez liberałów neutralność szkoły publicznej jest pseudo-neutralnością, albowiem szkoła, która pomija naukę religji, musi eo ipso szerzyć areligijne, ateistyczne wychowanie młodzieży.

Wymienię tylko niektóre ważniejsze związki katolickie, troszczące się o szkolnictwo. A zatem: naczelne towarzystwo wychowania i nauczania, zgromadzenie dyrektorów i inspektorów diecezjalnych szkolnictwa powszechnego, syndykat członków szkolnictwa wolnego, towarzystwo nauczycieli szkół wolnych, katolicki komitet rodzicielski, stowarzyszenie byłych uczniów szkolnictwa wolnego, centralna kasa eme-

rytur dla nauczycieli szkół wolnych i t. p. Trzeba wiedzieć, że każda z tych federacyj ma oddzielne filje po miastach, miasteczkach i wsiach.

Wobec takiej doskonałej organizacji nic dziwnego, że „w pewnych miejscowościach budynki państwowych i bezpłatnych szkół stanęły pustką, a ludność posyła dzieci do szkół katolickich".

Wolnomularstwo, które kryje się pod płaszczykiem najrozmaitszych liberalnych związków, widzi renesans ducha religijnego elity intelektualnej Francji, natężenie życia religijnego na wyższych uczelniach. Do Wielkanocnej Komunji św. coraz więcej przystępuje młodzieży akademickiej. Wielu z nich należy do t. zw. „Esconades de cathèchismes", które w każdą niedzielę uczą katechizmu dzieci na przedmieściach. Masonerja wie, że są to wyniki zorganizowanej pracy katolików, ich szkół wolnych, zwłaszcza od kilku lat daje zauważyć się wytężona walka ze strony wrogów Kościoła, a ostatecznym ciosem dla szkolnictwa katolickiego miałaby być realizacja projektu szkoły jednolitej. W przeddzień wyborów do parlamentu (1932 r.) walka wre. Wrogowie F. N. C., t. j. koncentracji sił katolickich, zorganizowali „jednolity front obrony laicyzmu". W tej zawziętej walce można odróżnić trzy etapy. Pierwszy to rok 1926, kiedy na Konwencie Loży Wschodu wyłania się idea wspólnego frontu zwolenników szkoły świeckiej. Już w czerwcu 1926 r. na Kongresie Ligi szkolnictwa świeckiego wyłania się: Confédération générale des oeuvres laiques scolaires et postscolaires. Drugi etap to początek 1929 r., kiedy na zebraniu frank-masonerji w Paryżu powstaje myśl wciągnięcia do tej konfederacji innych liberalnych związków. Widocznie pierwsza organizacja nie okazała się dostatecznie aktywną. Brenier, senator mówi o sile szkolnictwa wolnego, jego aktywności i zaleca radykałom naśladownictwo organizacyj katolickich. Tym już razem wyłoni się federacja, zasilana wszelkiego rodzaju stowarzyszeniami antyklerykalnemi, a więc w skład wspomnianej „Confédération générale" wejdą: Liga obrony praw człowieka, Liga szkolnictwa świeckiego, Syndykat nauczycieli szkół świeckich i t. p. Trzeci etap, to akcja w parlamencie. Pod presją Ligi szkolnictwa świeckiego ukonstytuowała się grupa 135 posłów, t. zw. Grupa wychowania narodowego, z którą jest w ciągłym kontakcie Syndykat nauczycieli. Na zebraniu, zwołanem dnia 27 czerwca 1929 r. przez „Confédération générale des oeuvres laiques" zjawiły się: Liga szkolnictwa, Liga praw człowieka, Związek nauczycieli, grupa parlamentarzystów, młodzież republikańska, loża Francji i wreszcie młode „Stowarzyszenie obrony laicyzmu". A zatem wspólny front laicystów ukonstytuował się pod widocznym sztandarem masonerji.

Katolicy francuscy zdają sobie doskonale sprawę z grożącego im niebezpieczeństwa, z chęci wprowadzenia szkoly jednolitej, o którą tak stara się Herriot. W obliczu nowych wyborów daje się zauważyć wytężona kampanja na łamach pism ze strony obozu katolickiego i socjalistycznego. W tym roku obie strony miały sposobność rzucić na forum narodowe swoje dorobki na polu szkolnictwa. Katolicy, obchodząc stulecie swojej szkoły wolnej, podnieśli ujemne skutki ateistycznego wychowania młodzieży i przypomnieli zasługi zakonników i zakonnic, nim

zostali wygnani. Przyczem na łamach ich pism ogłoszono opinje wybitnych pisarzy akatolickich, którzy krytykują ustrój świeckiego szkolnictwa. Cóż mogła innego dodać na swoją obronę strona przeciwna, jak tylko znane oddawna frazesy „neutralność", wolność sumienia i t p.? Obóz katolicki opierając się na wskazówkach Namiestnika Chrystusowego w sprawie wychowania chrześcijańskiego młodzieży (por. Encyklika papieska z 1930 r.), walczy z nadzieją i ufnością o lepsze jutro, o niedalekie może zwycięstwo. Siły i otuchy dodaje im w tej walce przekonanie, że walczą dla Chrystusa i z Nim, albowiem hasłem ich są słowa św. Pawła: „Mogę wszystko w Tym, który mię umacnia" („Gł. Nar."). *Dr Stanisław Rospond.*

Z czasopism.

„Oświata Polska", organ Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych. Warszawa, Marszałkowska 153, m 6.

Wyszedł z druku Nr. 3 z r. b. o bardzo interesującej treści.

Wiele nowych myśli zawiera artykuł wstępny prof. Wł. Wolerta, p. t. „Psychoterapja oświatowa". Autor wykazuje między innemi, iż nie wystarcza zwalczenie analfabatyzmu, należy zwrócić uwagę na kształcenie i wychowanie dorosłych.

P. Z. Cichocka pisze o organizacji świetlic dla dzieci szkolnych, a Dr. A. Niesiołowski o formach i metodach pracy oświatowej.

Dopełniają całości: dział Polacy poza granicami Rzeczypospolitej, materjały, kronika oświatowa, przegląd czasopism i bibljografja.

Przedpłata roczna „Oświaty Polskiej" wynosi 10 zł. Wydawany przy „Oświacie Polskiej" jako dodatek „Poradnik Bibljograficzny" jest miesięcznikiem, ułatwiającym wybór książek dla bibljotek. Nr. 7—8 zawiera recenzje 47 książek dla dorosłych i młodzieży treści naukowej i beletrystycznej, polecanych dla bibljotek ośiatowych. „Poradnik Bibljoteczny" można prenumerować oddzielnie. Przedpłata roczna wynosi zł. 2 50. Adres: Warszawa, Marszałkowska 153, m. 6.

„Iskry". Doskonały ten, a jedyny w swoim rodzaju tygodnik dla młodzieży wychodzący w Warszawie s'araniem T. N. S. W., pod redakcją Wł. Kopczewskiego, rok dziewiąty, przynosi w ostatnich numerach szereg interesujących artykułów i ilustracyj. Pismo zasługuje na gorące poparcie nauczycielstwa i powinno znajdować się w każdej czytelni i świetlicy seminarjalnej oraz wśród starszej młodzieży szkoły ćwiczeń. Adres wydawnictwa: Warszawa, Warecka 14.

Numer 19 **„Od Naszego Morza"**, ilustrowanego dwutygodnika o morzu polskiem i Pomorzu, poświęcony jako październikowy Najśw. Marji Pannie, zawiera:

„O, Gwiazdo Morska!" (wiersz). — X.! „Zrównać szeregi!" (artykuł wstępny). — Henryk Radowiecki: „O, Stella Maris" (wiersz). — Jan Patock: „Zwyczaje żniwiarskie na Kaszubach" — (Wieniec i dożynki). — Maciej Piotrowicz; „Wisłą do morza". — Rozdział V. (Powrót od Morza do domu). Kronika Pomorska. — Barbara Amrogiewiczówna: „Czy to bajka była"? (nowelka morska). — J. Wasilewska: „Prawo morskie" (nowela morska). — Jan Patock: „Jak z żołnierza zrobił się król, a z króla pasterz?" (baśń kaszubska). — Kącik naszych czytelników. — Nasza skrzynka listowa. — Wacław Gańcza: „Baczność! — Polska idzie!" (powieść morska). — Spis współpracowników. — „Nieustający Konkurs". — Obrazków 31, stron 36.

Nowe książki.

Kreutz Mieczysław. **Rozwój psychiczny młodzieży.** Warszawa 1931. Książnica-Atlas. Jako szósty tomik wydawanej staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich szkół średnich państwowych, bibljoteczki p. t. „Współpraca domu i szkoły w dziale wychowawczym młodzieży" — ukazała się świeżo powyższa praca, w której autor

w sposób przystępny przedstawił zasadnicze momenty rozwoju psychicznego młodzieży, ujmując zagadnienie w pięć bardzo interesujących rozdziałów, omawiających trzy fazy rozwoju psychicznego a to: niemowlęctwo, wczesne dzieciństwo i okres młodości. Książkę cechuje praktyczny sposób ujęcia zagadnień, pozwalający na wydedukowanie momentów — wskazówek dla wychowawców oraz brak jakiejś apodyktyczności, co odnośnie do omawianych a spornych jeszcze problemów jest szczególnie godne podkreślenia.

Hessen Sergjusz. **Podstawy pedagogiki.** Z rękopisu. II wydanie rosyjskiego, przełożył Dr Adam Zieleńczyk. Warszawa 1931. Nasza księgarnia.

Jako tom 25—27 wydawanej przez Naszą księgarnię Bibljoteki dzieł pedagogicznych ukazała się powyższa praca prof. uniwersytetu w Pradze, z pochodzenia Rosjanina, ogłaszającego swe prace z zakresu filozofji i pedagogiki w różnych językach, a także w języku polskim.

Brückner Aleksander. **Słownik etymologiczny języka polskiego.** Wyd. II. Warszawa M. Arct.

Nowe wydanie tej pomnikowej pracy ukazuje się po cenie zniżonej a firma nakładowa daje dogodne warunki spłaty.

Stanisław Szober. **Zwięzła gramatyka polska.** Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Cena Zł. 1·80.

Treścią książki jest teoretyczny wykład całego kursu gramatyki polskiej, stanowiący uprzednio część „Gramatyki polskiej w ćwiczeniach“ tegoż autora. Obecnie autor część teoretyczną wyodrębnił, stwarzając w ten sposób całokształt gramatyki dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

Opracowana w ten sposób gramatyka jest szczególnie przydatna w tych szkołach, gdzie nauczyciele wolą się opierać w doborze ćwiczeń gramatycznych na czytankach, a nie na specjalnie opracowanym podręczniku.

Brunon Guthke i Lucjan Krajewski. **Zbiór zadań z fizyki** z uwzględnieniem typów zadań maturalnych dla gimnazjów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych. Wyd. IV. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Cena Zł. 3·20.

„Zbiór zadań z fizyki“ zawiera zadania dostosowane do kursu klas wyższych gimnazjum i do pracy przedmaturalnej. (Mechanika. — Ciecze. — Gazy. — Ciepło. — Akustyka. — Światło. — Magnetyzm. — Elektrostatystyka — Prąd elektryczny i siły elektromotoryczne. — Kosmografja. — Stechjometrja. — Zadania maturalne).

W nowem wydaniu tej książki autor uwzględnia przy zachowaniu dawnego układu głównych działów, szereg zmian — drobnych, lecz bardzo wpływających na podniesienie wartości metodycznych podręcznika. Dla ułatwienia technicznej strony pracy wprowadzone zostały symbole wartości fizycznych, prócz tego zaś — w zakresie samej treści — zmiany podręcznika podlegają na dodaniu do każdego niemal rozdziału pewnej ilości zadań nowych oraz na przesunięciu w celach metodycznych, kolejności niektórych z pośród zadań dawnych.

Wiadomości bieżące.

Ś. p. ks. Leonard Lasocki, kanonik honorowy kapituły przemyskiej, dyrektor Państw. Seminarjum nauczylskiego męskiego w Rudniku nad Sanem, odznaczony złotym krzyżem zasługi, zmarł 23 września 1931 r. we Lwowie w 57 roku życia. Pogrzeb odbył się 26 września w Rudniku nad Sanem. Cześć Jego pamięci!

Do niniejszego numeru dołączamy okólnik firmy A. Bross Kraków, Rynek główny 12 i ul. Florjańska 44, — polecając go uwadze P. T. Czytelników.

Odpowiedzialny redaktor i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.
Czcionkami Drukarni Związkowej w Krakowie, Mikołajska 13.